

キャリア教育科目「社会人基礎知識」の長期的教育効果

ー進路意思決定・学業への取り組みからの検討ー

杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子

1 問題と目的

1.1 「社会人基礎知識」設置の背景

「社会人基礎知識」は、2008年度から始まった中部大学の新教育改革の中で、全学共通教育のキャリア教育科目として新設された授業である。キャリア教育科目立ち上げの理念は「就職活動に関するガイダンスやテクニックとは異なり、キャリアを人生ととらえ、学生が生きる力を育てることを促し、学生のキャリア形成を支援するために教育活動を行うこと」である。こうした理念をもとに、学生が低学年からキャリア意識を身につけ、大学から職業社会への移行にあたり自律的な選択を行うだけでなく、職業社会に移行した後も、自分の人生を自律的に生き抜く力を身につけるべく、2つのキャリア教育科目「自己開拓」と「社会人基礎知識」が設定された。

「自己開拓」は初年次から、自分自身の今後のキャリアについて、ビジョンを持ちプランを立て、デザインしていく必要性を認識しつつ、自分自身に向き合い、じっくりと課題に取り組むことで、今後必要となるコミュニケーション力や協調性、課題解決力を向上させ、自尊感情を育み今後の学生生活の基盤を作ることが目的とされた。他方「社会人基礎知識」は、こうした初年次からのキャリア教育を積み上げる形で、より具体的に社会の中で働くことの意味を考え、自身の働き方を現実的に検討できる知識を身につけ、卒業後の進路意思決定に向け自身の能力を高める計画を立てられることが目的として掲げられた（具体的な達成目標は、注を参照）。

また、「社会人基礎知識」では、潜在的なねらいとして、学業やキャリアに対する意欲低下の学生への再教育も掲げられた。大学生は2年次になると、学業やキャリアに対する意欲が低下しやすいことが指摘されており、“Sophomore Slump”として研究が蓄積されている（石毛, 2010；菊地, 2010）。こうした意欲低下を抑制することができれば、その後の学生生活において、社会人に向けたキャリア意識の形成、さらにはスムーズな進路意思決定を促すことができるであろう。

そこで、1年次春学期に配置された初年次教育（スタートアップセミナー）、1年次秋学期に新設された

キャリア教育科目「自己開拓」からの接続、そして、3年次以降の進路選択・決定プロセス、さらには正課外教育・支援との連携をふまえた教育支援体制を勘案し、「社会人基礎知識」は2年次に位置づけられた。このように、学習やキャリアに対する意欲低下を起こしがちな時期に「社会人基礎知識」を配置することによって、すでに意欲が低下している学生に対する効果的な再教育の機会となることが期待された。

1.2 本研究の目的

これまで、1年次開講のキャリア教育科目「自己開拓」については、継続的な教育効果の検証が行われてきた。具体的には、受講生が授業を通してキャリア意識の発達が促される短期的な教育効果（小塩・ハラデレック・林・間宮, 2011；小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤, 2012；佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2013；佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2014；佐藤・杉本, 2015）、および、受講経験によって卒業までの進路意思決定プロセスが促される長期的な教育効果が実証されてきた（杉本・佐藤・寺澤, 2014；杉本・佐藤・寺澤, 2015）。しかし「社会人基礎知識」についての教育効果の検証はこれまで行われてこなかった。近年、日本の高等教育機関においてIR（Institutional Research）の重要性が指摘されており、教育情報の収集・分析などデータを用いて客観的に教育の質保証を行うことが求められている（高橋・星野・溝上, 2014）。このことを勘案すれば、「自己開拓」と同様に全学共通教育のキャリア教育科目である「社会人基礎知識」についても教育効果の検証を蓄積することは重要であろう。

そこで本研究では、「社会人基礎知識」の教育効果を検証する。具体的には、「社会人基礎知識」の教育目標から、進路意思決定と学業への取り組みに注目し、2年次の授業から卒業前までの長期的な教育効果を検証する。「社会人基礎知識」が十分な教育効果を示すのであれば、授業を積極的に受講した学生ほど、進路意思決定が促されるであろう。また、「社会人基礎知識」が再教育の機会として機能するのであれば、授業を積極的に受講した学生ほど、学業に対する意欲低下から脱却し、受講後の学業の取り組みが改善されるで

あろう。

本研究により、「社会人基礎知識」の長期的な教育効果が実証されるのであれば、本授業をより多くの学生が受講できるよう課程内に拡充することで、本学全体の就職率向上や学業を通じた大学適応促進、さらには退学率の低下に資することが期待できる。一方、教育効果が明確に示されない場合であっても、教育効果がどの側面でみられないのかが明らかになるため、本研究結果をもとに授業内容を適切に改善していくことができる。このように本研究は、本学におけるキャリア教育の今後の方向性を定める上でも非常に意義があるといえよう。

2 方法

2.1 調査対象者

調査対象者は、2010年度・2011年度に入学し「社会人基礎知識」を受講して2013年3月・2014年3月に卒業を迎えた学生87名（所属学部：工学部・経営情報学部・国際関係学部・人文学部・応用生物学部・現代教育学部）と、同時期に卒業を迎え卒業までに「社会人基礎知識」を受講しなかった学生から無作為抽出された282名（所属学部：工学部・経営情報学部・国際関係学部・人文学部・応用生物学部・現代教育学部）であった。学部事務室経由で質問紙調査が配布され、後日回収された。

そのうち回答に不備のあった調査対象者と教職課程履修者を除き、「社会人基礎知識」を受講した学生85名（＜「社会人基礎知識」受講群＞）と卒業までに「社会人基礎知識」を受講しなかった学生270名（＜統制群（非受講群）＞）の計355名（「自己開拓」受講群：男性76名、女性9名；統制群（非受講群）：男性207名、女性63名）を分析対象者とした。平均年齢は21.87歳（ $SD = .75$ ）であった。

2.2 調査内容

就職ガイダンスへの参加状況 キャリア支援課（キャリアセンター）が主催した就職ガイダンスへの参加の有無についての情報を得た。なお、この就職ガイダンスは調査対象者が3年次に行われたガイダンスで、オリエンテーション、適職診断テスト、業界・企業研究、適職診断テストをもとにした自己理解ワークショップ、就職試験対策、履歴書ガイダンス、面接ガイダンス、SPI対策模擬テスト、学内企業説明会事前ガイダンスという構成であった。

調査時点の進路状況 調査時点の就職活動状況および進路先について回答を求めた。就職活動の状況（まだ行っていない、就職活動中、就職活動を終えた）について回答を得た上で、具体的な進路先について自由

記述による回答を求めた。

学業成績 「社会人基礎知識」の成績と1年次から4年次までの年度ごとの単位取得数についての情報を得た。

2.3 調査時期・調査手続き

学生が4年次の12月時点で調査を行い、就職活動状況と進路先に関する回答を得た。その上で、学業成績の情報提供について調査対象者に了承を得た。了承が得られた調査対象者について、就職ガイダンスの参加状況についてはキャリア支援課から、学業成績については教務支援課から、情報を得た。なお、本研究は個人情報保護に十分に留意すべく、中部大学倫理審査委員会から情報提供に関する承認を得た（承認番号：250039）。

3 結果

3.1 「社会人基礎知識」受講者の特徴

はじめに、「社会人基礎知識」受講者の特徴を検討すべく、受講群と統制群（非受講群）の1年次の単位取得状況との関連性について検討する。1年次の単位取得数の平均値（43.47単位）を基準として、単位取得の高群と低群に分類した。そのうえで、単位取得状況（高群・低群）×受講状況（受講群・統制群）のクロス集計を行った（図1）。

その上で、単位の取得状況と「社会人基礎知識」の受講状況の連関を検討すべく、 χ^2 検定を行った。その結果、人数の有意な偏りが確認され（ $\chi^2(1) = 8.63$, $p < .01$ ）、「社会人基礎知識」の受講者は単位取得低群の比率が高く、「社会人基礎知識」の非受講者は単位取得高群の比率が高かった（ $p_s < .01$ ）。すなわち、1年次の単位取得数が少ない学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していることが示された。なお、単位取得低群における単位取得数の平均値と標準偏差は、受講者で38.58（ $SD = 3.54$ ）、非受講者で39.70（ $SD = 3.45$ ）であった。一方単位取得高群では、受講者で47.31（ $SD = 2.76$ ）、非受講者で47.63（ $SD = 2.59$ ）であった。

3.2 「社会人基礎知識」受講と進路決定

次に、単位取得状況別に授業の受講状況と進路決定状況との関連性を検討する。社会人基礎知識の成績優良であったS/A群と優良ではなかったB/C/E群に分類し、1年次単位取得状況（高群・低群）別に「社会人基礎知識」の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）×調査時点の進路決定状況（決定・未決定）のクロス集計を行った（図2）。

条件別の未決定者・決定者率を検討するため χ^2

検定を行った結果、有意な人数の偏りがみられ ($\chi^2(5)=13.71, p<.05$)、単位取得低群のB/C/E群のみ、未決定者の比率が有意に高く、決定者の比率が有意に低かった ($ps<.05$)。

3.3 「社会人基礎知識」受講と就職活動

加えて、「社会人基礎知識」の受講が就職ガイダ

ス参加率に及ぼす影響を検討する。1年次までの単位取得状況（高群・低群）×「社会人基礎知識」の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）を独立変数、就職ガイダンス参加率を従属変数とした二要因参加者間分散分析を行った（図3）。

その結果、有意な交互作用はみられず、単位取得状況の有意な主効果と ($F(1, 349)=4.37, p<.05$)、

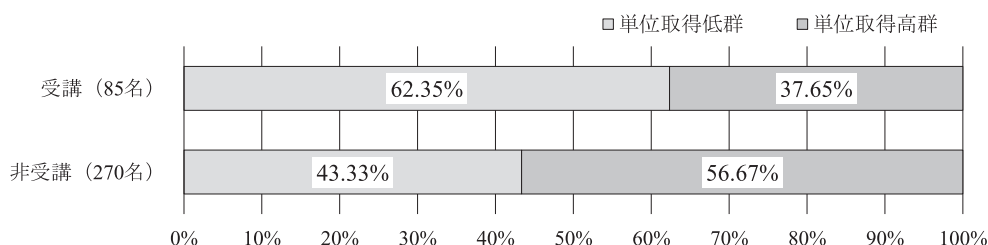


図1 1年次の単位取得状況と受講状況

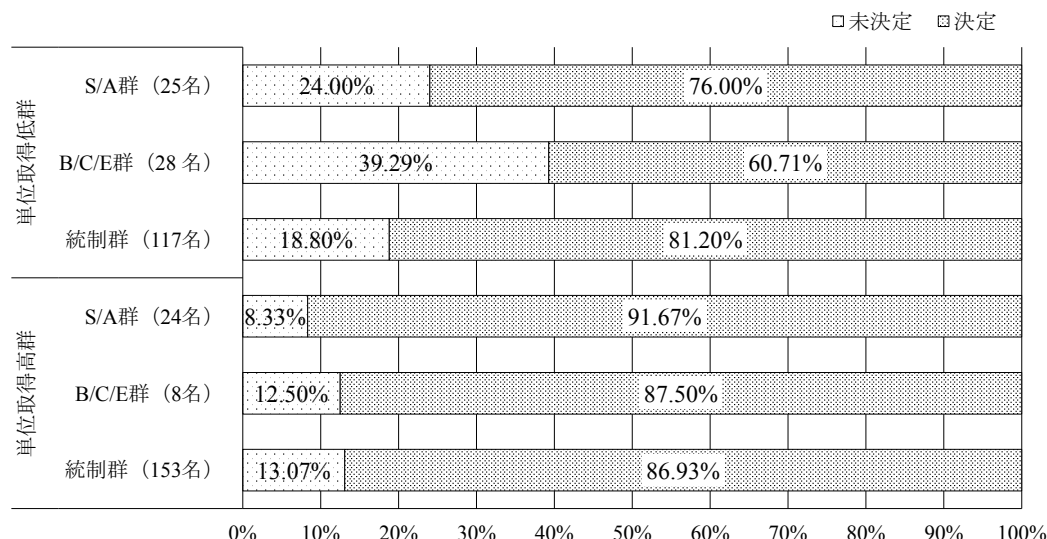


図2 単位取得状況別の受講状況と進路決定状況

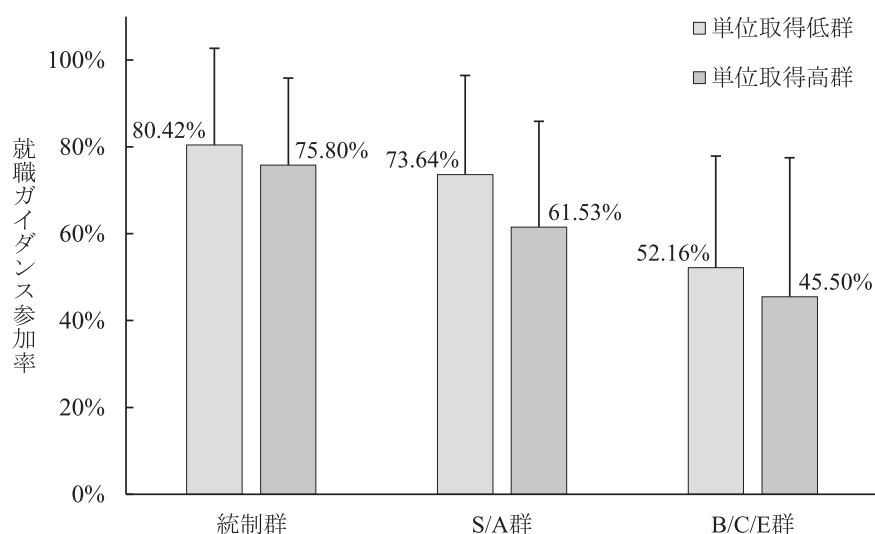


図3 単位取得状況別の受講状況とガイダンス参加率

「社会人基礎知識」の受講状況の有意な主効果がみられた ($F(2, 349) = 22.80, p < .001$)。多重比較を行った結果、1年次の単位取得状況においては高群より低群が就職ガイダンスへの参加率が有意に高く、「社会人基礎知識」の成績についてはB/C/E群、S/A群、統制群の順に就職ガイダンスへの参加率が有意に高かった。

3.4 「社会人基礎知識」受講と単位取得

さらに、「社会人基礎知識」の受講が卒業時点までの単位取得過程に及ぼす影響を検討する。1年次の単位取得状況（高群・低群）別に社会人基礎知識の受講状況（S/A群・B/C/E群・統制群）×学年（1年・2年・3年・4年）を独立変数、単位取得数を従属変数とした二要因混合計画の分散分析を行った（図4, 5）。

その結果、単位取得低群・高群の両群で社会人基礎知識の受講状況×学年の有意な交互作用がみられた ($F(6, 310) = 4.06, p < .001$; $F(6, 384) = 5.33, p < .001$)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、単位取得の低群において1年次のB/C/E群の単位数

は、S/A群との有意な差はみられず、統制群よりも有意に少ないことが示された ($p < .01$)。しかし、2年次になると、B/C/E群の単位数は、統制群やS/A群よりも有意に少なく（それぞれ $p < .001, p < .01$ ）3年次まで同様の傾向がみられた（それぞれ $p < .01, p < .05$ ）。

また、単位取得高群においては、1年次では単位取得数に受講状況による有意な差は全ての条件間でみられなかった。しかし、2年次になると、B/C/E群の単位数は、統制群やS/A群よりも有意に少なく ($ps < .05$)、3年次まで同様の傾向がみられた ($ps < .001$)。

なお、4年次では単位取得低群においても高群においても、「社会人基礎知識」の受講状況による単位数の有意な差はみられなかった。また、学年の単純主効果は全て有意であり、全ての条件で学年があがるごとに単位取得数は増加していた ($ps < .001$)。

4 考察

本研究の目的は、キャリア教育科目「社会人基礎知識」の長期的教育効果について、進路意思決定の観点と学業への取り組みの観点から検証することであった。具体的には、「社会人基礎知識」受講者の特徴を示した上で、授業の受講が進路決定、および、就職ガイダンス参加への影響から進路意思決定への影響について検討し、さらに、1年次から4年次までの単位取得状況との関連性から学業への取り組みへの影響についても検討した。

4.1 「社会人基礎知識」受講者の特徴

「社会人基礎知識」受講者の特徴を検討すべく、受講者と非受講者の1年次の単位取得数を検討したところ、1年次の単位取得数が少ない学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していた。その一方で、1年次の単位取得数が多い学生ほど、「社会人基礎知識」を受講していなかった。

1年次に単位を多く取得できている学生は、学業面では少なくとも大学に適応できている学生だと考えられる。所属学科における基礎的科目の履修を1年次に順調に終えることで、2年次以降により専門的な科目を順調に履修し、自分の関心のある専門領域についての学びを深めていると考えられる。そのため、全学共通教育科目であり選択科目であるキャリア教育科目「社会人基礎知識」を卒業単位に含める必要性が感じられず、受講しなかったと推察される。

一方、1年次に単位を多く取得できていない学生は、学業面での大学適応が十分であるとはいえない。所属学科における基礎的科目の履修を1年次に順調に終え

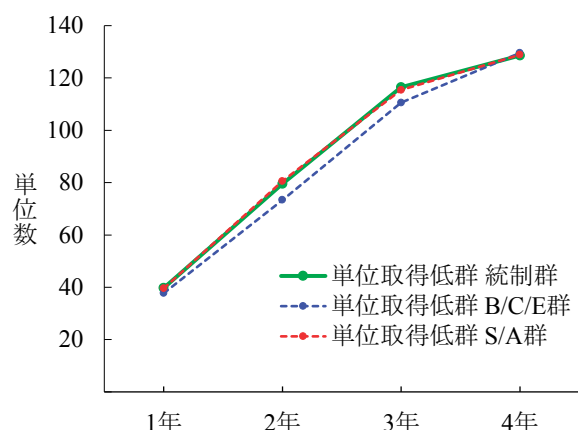


図4 単位取得低群における受講状況と単位取得

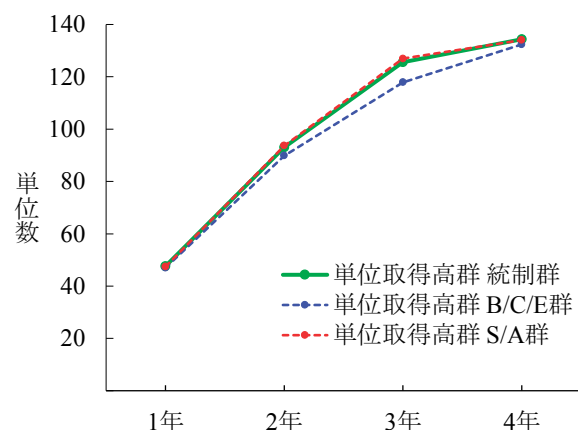


図5 単位取得高群における受講状況と単位取得

ることができず、その場合より専門的な科目を2年次から履修するまでに至らないと考えられる。中には、所属学科の専門領域について学んでいく意義を感じることができていない学生もいるだろう。そうした学生は、専門性を問わないキャリア教育科目を履修することで、単位を充足したと推察される。

4.2 「社会人基礎知識」の長期的教育効果：進路意思決定に及ぼす影響

まず「社会人基礎知識」の長期的教育効果として、進路決定に及ぼす影響について検討した。その結果、受講者の中で成績が優良でなかった学生は、4年次の12月時点で進路未決定の比率が高かった。一方、受講者の中で成績が優良であった学生は、非受講者と進路決定の比率に有意な差はみられなかった。

そもそも受講者は、1年次の単位取得について比較的少ない学生の比率が高かったが、そうした学生は大学に十分適応できていなかったと考えられる。半澤・坂井（2005）では大学での学びを将来の職業と結びつけたいと考えながらも現実的にはそれらを結びつけることができないと、職業選択における目標の理解や把握の難しさや学習意欲の低下といった大学不適応に導かれることを示している。本研究においても、大学に十分に適応できていない学生は進路未決定の比率が高いと思われたが、実際に「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生には予想通りの傾向がみられた。しかし、「社会人基礎知識」の成績が優良であった学生は進路未決定の比率が高いという傾向はみられなかった。このことから、「社会人基礎知識」を積極的に受講し成績が優良であった学生は、1年次までの大学への不適応から脱却し、大学に適応することで進路意思決定に積極的に取り組んだと考えられる。

実際、「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生に比べて、優良な学生は3年次の就職ガイダンスへの参加率が高く、進路意思決定に積極的に取り組んでいたと考えられる。とくに、1年次に単位取得を十分に行っていなかった学生であっても、「社会人基礎知識」の成績が優良であった学生は、3年次の就職ガイダンス参加率が7割以上だったことは注目に値する。「社会人基礎知識」は社会で働く際に必要な知識を獲得するだけでなく、自身の能力を高める計画を立てる力を獲得することも目的としている。そのため授業では、これまでの自分自身を振り返りつつ、今後について考える機会が多く設けられている。こうした授業での取り組みの中で、1年次に単位を十分に取得できなかった自分を振り返り、今後の学生生活、さらには進路意思決定をどう充実させていくか考えた結果が、本研究の知見としてあらわれたと考えられる。

4.3 「社会人基礎知識」の長期的教育効果：学業への取り組みに及ぼす影響

さらに、「社会人基礎知識」の長期的教育効果として、卒業までの単位取得状況を検討した。その結果、1年次に十分な単位を取得していなかった学生において、「社会人基礎知識」の成績が優良だった学生はそうでない学生との間に1年次には単位取得数に差はみられなかった。しかし、2年次・3年次と授業の成績が優良だった学生はそうでなかった学生よりも単位をより多く取得していることが示された。

本研究では進路意思決定について、1年次に単位を十分に取得できていなくても「社会人基礎知識」で優良な成績を修めた学生はそうでない学生と比べると、3年次の就職ガイダンスに参加し進路を決定していることが明らかにされた。そのため、1年次に単位取得不足であっても「社会人基礎知識」を受講することによって、学校不適応からの脱却を促す効果がみられると考えられたが、少なくとも学業の取り組みに関する学校不適応からは脱却していることが確認された。すなわち、学業に対して意欲低下を起こしているであろう学生に対して、「社会人基礎知識」が再教育の場として機能したと考えられる。

「社会人基礎知識」では、大学で学ぶことや社会で働くことの意味を考えた上で、卒業後の進路意思決定に向け自身の能力を学生生活でどのように高めるかの計画を立てていく。そのため、たとえ1年次に単位取得ができず大学に十分適応できていなかった学生であっても、「社会人基礎知識」を積極的に受講した学生は、大学で学ぶことや将来働くことの「意味」を再構築し、大学生活に自分なりの意義を見出し、リスタートを成功につなげることができたと考えられる。

なお、1年次に単位を取得していた学生においても、単位取得数に関して、「社会人基礎知識」の成績が優良だった学生とそうでない学生との間に1年次にみられなかった差が2年次・3年次で確認され、授業の成績が優良であった学生はそうでなかった学生よりも単位をより多く取得していることが示された。単位取得数の平均値を勘案すると、1年次に単位を取得していた学生の場合、「社会人基礎知識」の成績が優良でなかった学生が単位を取得できなかったというよりは、成績が優良であった学生がより積極的に単位を取得したため見出された差であろう。1年次に単位を取得し「社会人基礎知識」の成績が優良でなかった学生は、就職ガイダンスへの少ない参加で進路決定をしていることから、効率重視で学生生活を送っている学生であると考えられる。

4.4 「社会人基礎知識」のスクリーニング機能

本研究の結果から、1年次に十分な単位取得ができず「社会人基礎知識」の成績が優良でない学生は、2年次以降の単位取得状況も低調であり、3年次の就職ガイダンスに積極的に参加せず、進路決定できない傾向にあることが明らかにされた。このことから、こうした学生は学業やキャリアに対する意欲が低いと考えられ、早期介入の必要がある。しかし、大学に適応していない学生はそもそも個別に認識すること自体が困難であり、教育・支援の手が届きづらい。それならば、彼らが「社会人基礎知識」を受講している場面を、教育・支援の場として位置づけることで早期介入することができるかもしれない。「社会人基礎知識」は、授業が始まった2011年度から講義型の授業形式を採用したが、キャリア形成能力を獲得するためにどのような心構えや行動が必要かを自分自身で考えて説明できる機会を提供するため、個別ワークのみならずグループワークを積極的に採用している授業もある。こうした学生参加型の授業であれば、グループワークに積極的でない学生を観察から判断することは比較的容易である。このように、早期介入が必要な学生を授業参加態度からいち早く認識し、予防的な教育・支援の手を届けることは、学校適応の観点からも、進路意思決定の観点からも非常に重要であろう。

また、彼らに対して「社会人基礎知識」で教育・支援が十分に届けられなかったとしても、「社会人基礎知識」の成績と単位取得状況とを組み合わせ得られた情報によって、学業やキャリアに対する意欲の低い学生をスクリーニングできる。こうした情報を所属学科やキャリア支援課などの関係各所と共有することで、学生に対して個別できめ細やかな教育・支援も可能となるだろう。大学全入時代の到来によって、学生の多様化が進んだ昨今、彼らに対応できる柔軟な教育・支援システムの構築は喫緊の課題である。教育情報を収集・分析した結果をもとに、関係各所と連携しながら多様な学生に有効な教育・支援を検討していくことが求められる。

5 今後の課題

本研究では、「社会人基礎知識」の長期的な教育効果を、進路意思決定の観点と学業の観点から検討した結果、1年次に単位取得が十分にできなかった学生であっても、「社会人基礎知識」の積極的な受講が進路意思決定や学業への取り組みを促すことが示された。これまで明らかにされてきたもう1つのキャリア教育科目「自己開拓」とは異なる長期的な教育効果が認められたといえよう。

ただし、これが「社会人基礎知識」独自の効果であるとは言い切れない。1年次に単位取得が十分にできなかった学生の中で2年次以降に「社会人基礎知識」を積極的に受講した学生は、同時にその他の履修科目も積極的に受講していた可能性は十分に考えられる。すなわち、1年次の低調な単位取得状況を打開すべく、2年次以降学業やキャリアなど全般的な取り組みを積極的に行った結果、進路決定に至ったのかもしれない。その他にも、大学生活に関する行動、課外活動などに積極的な参加をしていた可能性も考えられる（杉本他, 2014; 2015）。本研究で得られた結果が、「社会人基礎知識」独自の影響なのか、全般的な学生の態度の影響なのかは、他の講義の履修状況や大学生活に関する行動、課外活動などと組み合わせて考えることで検討できる。今後、IRが活性化し学生の学業やキャリアへの取り組みやその影響要因を詳細に検討することができれば、より包括的で効果的な教育・支援体制を全学的に整えていくことも可能であろう。

また、本研究で得られた長期的教育効果がたとえ「社会人基礎知識」によって直接的にもたらされる効果であったとしても、「社会人基礎知識」のどのような授業内容がこうした効果をもたらすのかは明らかとなっていない。キャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の検証のように、毎回の授業における参加態度や理解度などのデータや授業の初回から最終回までの心理的要因に関するデータを収集し、授業効果や短期的な教育効果を検討することは非常に重要だろう（小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 佐藤他, 2014; 佐藤・杉本, 2015）。こうしたデータと本研究で得られたような進路意思決定や学業への取り組みに関するデータとの関連性を検討することによって、各授業のどのような内容が長期的教育効果に影響を及ぼすかについての検討も可能となる。さらに、授業内容の教育効果を詳細に分析することで、より効果的な授業内容に改善していくことが今後求められる重要な課題といえるだろう。

注

「社会人基礎知識」では、以下の達成目標が掲げられた。

- 1 「自分と社会の関係」およびその一環である「働くことの意味」について、自分の考えを持ち、それを人に説明できる。
- 2 さまざまな職種や業種・企業等の特徴やその調べ方について基礎的な知識を持ち、自分の適性に合った職業や就職先をどのように選んでいけばよいかについて、自分の考えを持っている。
- 3 上記2を実現するため、自分は卒業までにどのよ

うな能力をどのような方法で高めるべきかについて、自分の考えと計画を持ち、それを人に説明できる。

文献

- 半澤礼之・坂井敬子 (2005). 大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応－自己不一致理論の観点から－ 進路指導研究, 23, 1-9.
- ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文・小塩真司 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(1)－「自己開拓」の概要と学生の成長－ 中部大学教育研究, 11, 43-47.
- 石毛 弓 (2010). 2 年次教育が果たすべき役割とは何か 大手前大学CELL教育論集, 2, 23-30.
- 菊池重雄 (2010). 初年次教育を基盤とした学士課程教育の構築－玉川大学における初年次・二年次教育の展開－ (特集 新入生への修学支援－初年次教育) 大学と学生, 80, 31-39.
- 小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2)－「自己開拓」による学生の心理的变化－ 中部大学教育研究, 11, 49-54.
- 小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文・後藤俊夫 (2012). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2011年度の授業について－ 中部大学教育研究, 12, 105-110.
- 佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文 (2013). キャリア教育科目「自己開拓」

の効果－2012年度の授業について－ 中部大学教育研究, 13, 43-49.

- 佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林 芳孝・間宮基文 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2013年度の授業について－ 中部大学教育研究, 14, 67-73.
- 佐藤友美・杉本英晴 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2014年度の授業について－ 中部大学教育研究, 15, 19-28.
- 杉本英晴・佐藤友美・寺澤朝子 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の長期的教育効果－就職ガイダンスへの参加状況及び卒業時点の進路状況からの検討－ 中部大学教育研究, 14, 15-20.
- 杉本英晴・佐藤友美・寺澤朝子 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」が進路決定を促すメカニズム－授業に対する意味づけからの探索的検討－ 中部大学教育研究, 15, 5-12.
- 高橋哲也・星野聡孝・溝上慎一 (2014). 学生調査とeポートフォリオならびに成績情報の分析について－大阪府立大学の教学 IR 実践から－ 京都大学高等教育研究, 20, 1-15.

謝辞

本調査にご参加いただいた学生の皆様に、心より感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただいた全学共通教育部、経営情報学部共通教育科、キャリア支援課、各学部事務室に、厚く御礼申し上げます。

講 師	人文学部 心理学科	杉本 英晴
講 師	人文学部 心理学科	佐藤 友美
教 授	経営情報学部 経営総合学科	寺澤 朝子